

Aportes desde dos enfoques teóricos para la didáctica de la escritura en lenguas extranjeras

Anglada, Liliana; Calvo, Ana Inés; Deza, Adriana
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

lilanglada@gmail.com, anainescalvo@gmail.com, adriana.deza@gmail.com

Abstract

In this paper we set out to examine and consider the contributions of two theoretical proposals that have guided the teaching of writing at the secondary and university levels for approximately four decades. These traditions are process writing and genre-based writing. Although these approaches are based on opposing views, they are not necessarily incompatible in practice.

In this article, we characterize both perspectives on writing instruction, and we then argue in favor of some aspects of genre-based instruction. We hypothesize that this approach could be more effective and useful when teaching writing in a foreign language, as it allows students to learn from models by working on the main features of those models before they engage in the production of their own texts. We also point out some tenets of the "writing as a process" tradition, particularly those which become relevant and more valuable during the revision stage. We conclude that both perspectives offer compatible teaching proposals and could be more or less beneficial at the different stages of writing.

Keywords: Writing instruction, Foreign language, Process, Genre.

Resumen

En este trabajo hacemos un recorrido por dos propuestas teóricas que han guiado la enseñanza de la escritura en la escuela media y en ámbitos universitarios en las últimas cuatro décadas, con el fin de considerar los aportes de ambas. Las dos corrientes, la escritura como proceso y la escritura basada en el estudio de géneros, son claramente antagónicas en sus postulados, pero no son necesariamente incompatibles en la práctica.

En este artículo, después de caracterizar las dos perspectivas, argumentaremos en favor de la escritura basada en modelos (géneros), partiendo de la hipótesis de que ésta puede ser la alternativa más efectiva y de mayor utilidad en la enseñanza de la escritura en lenguas extranjeras puesto que los estudiantes de lenguas extranjeras generalmente necesitan del apoyo o guía que ofrecen los casos ejemplares para luego poder producir sus propios textos. También destacaremos, como conducentes al desarrollo de la habilidad escrituraria, algunos postulados de la escritura como proceso puesto que esta teoría tiene mucho que aportar, en particular en lo que respecta a las etapas de revisión de los textos. Las dos perspectivas ofrecen propuestas pedagógicas compatibles y pueden reportar beneficios en las distintas etapas de la escritura.

Palabras claves: Enseñanza de escritura, Lengua extranjera, Proceso, Género.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos realizar un recorrido por dos propuestas teóricas que provienen de contextos angloparlantes y que han guiado las prácticas relacionadas con la enseñanza de la escritura en la lengua materna en países como Australia y los EEUU de Norteamérica, entre otros. Las prácticas derivadas de estas corrientes teóricas se han empleado --con variados grados de adaptación en algunos casos y con un fiel seguimiento en otros-- en la escuela media y en ámbitos universitarios en nuestro país para enseñar a escribir. Las dos corrientes a las que nos estamos refiriendo hacen hincapié en distintas conceptualizaciones de la escritura. Una de ellas la concibe como un proceso, una actividad creativa durante la cual la persona que escribe transita distintas etapas [1-5], y la otra la considera como el resultado de una actividad que se basa en el estudio y el trabajo con modelos textuales preexistentes, géneros discursivos que circulan y son necesarios para el desempeño en diversas áreas profesionales y académicas [6-9].

Estas conceptualizaciones constituyen los pilares de dos enfoques claramente antagónicos en sus postulados, pero que no son necesariamente incompatibles si consideramos las prácticas pedagógicas que de ellos se desprenden. Los propósitos de este trabajo son examinar y comparar los dos enfoques con la finalidad de considerar los aportes de ambos y destacar aquellos aspectos que podrían ser beneficiosos para la enseñanza-aprendizaje de la escritura en inglés como lengua extranjera en contextos universitarios.

A continuación intentaremos describir estas corrientes teóricas a partir de cuatro variables o dimensiones que forman parte de la actividad escrituraria: el escritor, el lector, el propósito con el cual se escribe y la dupla texto-lenguaje. Finalmente, destacaremos aquello que consideramos más beneficioso para la enseñanza de la escritura en ambas corrientes.

2. LA ESCRITURA COMO PROCESO

Esta tradición considera que el proceso en el que se involucra el escritor durante la redacción de sus textos es tan importante como el producto final y, por este motivo, las prácticas pedagógicas apuntan a promover destrezas y habilidades para que el escritor encuentre soluciones a los problemas que él explora y que a veces el mismo crea durante dicho proceso [10].

En un artículo que describe los principales desarrollos y orientaciones en la enseñanza de redacción en inglés como segunda lengua en los EEUU durante la segunda mitad del siglo XX, Tony Silva caracteriza la escritura como proceso en los siguientes términos:

Desde esta perspectiva, la escritura es un proceso complejo, recursivo, y creativo... Aprender a escribir implica desarrollar un proceso de composición eficiente y efectivo. El escritor es el centro de atención, alguien involucrado en el descubrimiento y expresión de significados; el lector, concentrado en los contenidos, ideas y la negociación de significados, no se preocupa por

la forma. El texto es un producto --una cuestión derivada o secundaria-- cuya forma es importante solo en función de su contenido y propósito.¹ [11, p. 15-16]

Según estos conceptos, es claro que el escritor desempeña un rol preponderante en el proceso de escritura. En efecto, el escritor es considerado como el responsable y el creador de su texto, quien debe transitar las etapas de un proceso creativo y hasta “mágico” [1]. En una primera etapa, el escritor genera ideas libre e intuitivamente, sin preocuparse por la validez o la exactitud de lo que escribe. Luego, adoptará una actitud más crítica y consciente, y revisará el escrito para descartar aquello que no le sirve y reformular el resto. Estas dos actitudes mentales --la inventiva o creativa y la más crítica o reflexiva-- funcionan mejor por separado; por lo tanto, el escritor separa el proceso en distintas etapas que se conocen como las etapas de *planificación*, *redacción* (propiamente dicha) y *revisión* [4]. Estas etapas pueden superponerse aunque casi siempre se dan en forma separada. Dada la naturaleza recursiva del proceso, estas fases no se desarrollan, por lo general, de una manera fija e inalterable o en el orden mencionado, aunque se puede decir que las actividades son más libres y creativas al comienzo del proceso y que, hacia el final, se vuelven más conscientes y se orientan hacia la reflexión evaluativa.

Durante la etapa de planificación --que ocupa la mayor parte del proceso de escritura-- el escritor intenta visualizar o esbozar una imagen del propósito y de la audiencia de su texto. De esta manera se crea metas definidas, las cuales le permitirán luego generar ideas relevantes que a su vez servirán de base para el desarrollo de éstas y para la incorporación de futuras ideas [2].

La etapa de redacción se conoce también como etapa de *escritura*, *implementación*, *transcripción*, entre otras denominaciones. Durante esta etapa el significado se transforma, al pasar de ser notas sueltas, bosquejos o imágenes a oraciones e incluso párrafos. Esta etapa supone un gran esfuerzo para el escritor, quien debe transcribir lo pensado y transformarlo en escrito, a veces desviando su atención hacia la ortografía, la puntuación, la organización de las ideas, la claridad, entre otras preocupaciones [4]. Los escritores más experimentados son aquellos que han automatizado varias de estas habilidades, por lo que esta etapa no les resulta tan compleja y pueden concentrarse más en la organización y el contenido de sus textos.

La revisión supone la reconsideración del contenido y de la organización del escrito. Suelen introducirse cambios sustanciales que implican la reformulación, la incorporación e inclusive el descarte de contenidos incluidos durante la etapa de redacción propiamente dicha. Parte de la revisión incluye también la etapa de edición, donde se corrigen aspectos tales como la estructura de las oraciones, la ortografía y la puntuación.

Para la corriente de la Escritura como Proceso, durante el proceso mismo de escritura el alumno va desarrollando diferentes destrezas, y por ello el docente asume un rol pasivo, un rol de facilitador en comparación con el rol de hacedor o creador que asume el alumno.

El texto en sí, es decir el producto final del proceso de escritura, adquiere un carácter secundario o accesorio, pues el énfasis está puesto en las acciones que le permitirán al alumno crearlo, modificarlo y mejorarlo. Respecto de los aspectos lingüísticos, se espera que después de sucesivas

¹ Nuestra traducción.

revisiones los estudiantes puedan poner de manifiesto un uso apropiado y efectivo de las estructuras léxico-gramaticales requeridas para la eficaz transmisión de las ideas. Cabe destacar que es por estos dos motivos que muchos de los docentes que implementan la Escritura como Proceso emplean como método de evaluación el "portafolio", es decir, una colección de borradores que los alumnos producen a lo largo de una unidad o un semestre². Este método de evaluación es congruente con los objetivos de este enfoque ya que valora el progreso que realiza el alumno cada vez que al escribir y re-escribir, reconsidera, reorganiza o ratifica el contenido y el orden de las ideas. El producto final también es evaluado, pero a éste se le asigna solamente un porcentaje de la calificación final.

A manera de resumen de lo expuesto acerca del enfoque de la escritura como proceso, cabe destacar que si bien el propósito y el lector son dimensiones que se tienen en cuenta en esta perspectiva, éstas no ocupan un lugar central como lo hacen en el enfoque basado en el estudio de géneros. En el enfoque de escritura como proceso, lo más importante es la actividad recursiva de escribir y las etapas por las que debe atravesar el escritor para lograr un texto de calidad. En este enfoque, aunque de una manera menos explícita, también se hace tomar conciencia al alumno sobre la necesidad de tener un propósito como guía y de poder imaginar un futuro lector al comienzo de cualquier actividad de redacción, ya que la visualización de estos le permitirá luego diseñar sin mayores dificultades un texto efectivo. Estas dos variables, sin embargo, pasan a ocupar un lugar preponderante en la corriente de la escritura basada en géneros, la cual abordamos a continuación.

3. LA ESCRITURA BASADA EN EL ESTUDIO DE GÉNEROS

La escritura basada en el estudio de géneros sienta sus principios de acción en la necesidad de preparar a los estudiantes para su futura actuación en distintos ámbitos sociales, los cuales suponen construcciones discursivas específicas. Dicho en otras palabras, la escritura está estrechamente ligada a las distintas actividades sociales y a sus fines. Estos conceptos constituyen los fundamentos de por lo menos tres corrientes diferenciadas que propician la escritura basada en géneros. Estas tres grandes corrientes corresponden a la tradición denominada *Nueva Retórica*, al movimiento de escritura orientada hacia fines específicos y/o académicos y a la corriente que se desprende de la teoría lingüística Sistémico-Funcional, denominada la Escuela de Sídney. Si bien estas tradiciones o enfoques se empeñan en establecer los rasgos que las diferencian, creemos que comparten principios fundamentales y confluyen en algunas de las formas de crear conciencia sobre los géneros discursivos en los alumnos. Abordaremos ahora los puntos sobresalientes de coincidencia entre las tres corrientes, de interés para este trabajo, resaltando algunos aspectos de la propuesta de la Escuela de Sídney por ser ésta la que ha tenido mayor influencia en nuestro país.

² El portafolio educativo surge en los Estados Unidos a comienzos de los años 80 como consecuencia de la reforma educativa que tuvo como objetivo implementar nuevas exigencias en los profesados. En una primera instancia, el portafolio se incorpora al ámbito educativo como una herramienta para el profesor, un espacio donde documentar su trabajo y de donde los pares evaluadores y las autoridades educativas pueden obtener pruebas relevantes para valorarlo y evaluarlo. Luego, aparecen también los portafolios de los estudiantes, de diversos tipos y diseños. En la actualidad, muchos docentes y estudiantes elaboran portafolios, no únicamente para ser evaluados sino que los utilizan para hacerse más conscientes de su proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr así una formación cualitativa y reflexiva, más que cuantitativa [12].

Según Ken Hyland [7], la pedagogía del género supone numerosos beneficios para el docente, principalmente en el marco de la enseñanza de inglés para fines académicos (*English for Academic Purposes* o *EAP*, por su denominación en inglés) ya que permite a los docentes identificar tipos de textos que los alumnos deberán ser capaces de escribir en los contextos ocupacionales, académicos y sociales en los que se desempeñarán en el futuro. Esta identificación luego posibilita y orienta la organización de los cursos y los programas de estudio. En el artículo de presentación del primer número del *Journal of English for Academic Purposes*, los editores Hyland y Hamp-Lyons explican que el área de inglés para fines académicos abarca:

la investigación y la instrucción sobre el lenguaje, con el foco puesto en las necesidades comunicativas específicas y las prácticas de grupos particulares en contextos académicos. Esto significa que la instrucción se asienta en el entendimiento de las demandas cognitivas, sociales y lingüísticas impuestas por disciplinas académicas específicas. [13: 2]³

Básicamente, el concepto de género abarca nociones que van más allá del texto –su contenido y su forma-- y contempla los modos en que el lenguaje es usado para cumplir un rol social. No se escribe porque sí, sino que se escribe para lograr un propósito: para narrar una historia, para describir un proceso, para expresar una opinión, etc. Los docentes tienen la oportunidad de explicitar los modos en que el lenguaje es usado para comunicar estos propósitos.

El *propósito* juega un rol trascendente en la definición de los diversos géneros ya que los textos se estructuran y producen para lograr propósitos sociales determinados en contextos de uso particulares. Estudiosos del tema han propuesto diversas clasificaciones de los géneros, y entre ellos podemos destacar a Bhatia [6], quien al describir diversos géneros los agrupa en "colonias", y a Rose y Martin [8], quienes agrupan a los géneros en "familias". El parámetro que les permite a los últimos autores diferenciar los géneros entre sí es justamente el propósito que guía la producción de un texto, ya sea éste un texto escrito u oral. A manera de ejemplo podemos citar las familias de géneros académicos que estos autores identificaron como prevalentes en las escuelas de nivel medio de Sidney y que se espera que los alumnos puedan dominar como parte de su escolarización. Estos lingüistas y educadores organizaron los distintos géneros (aproximadamente 24 géneros) en tres grandes familias de acuerdo al propósito que orienta su generación: los géneros que tienen por finalidad entretener, los que buscan prioritariamente informar y aquellos que tienen por finalidad evaluar. Estas tres familias albergan una serie de géneros que, si bien cumplen el mismo propósito del género "madre" --por decirlo de alguna manera-- poseen características formales que hacen que se diferencien unos de los otros [8, p. 128-132].

Además de agrupar textos con propósitos comunes en familias de géneros, desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico-Funcional se ha trabajado en la identificación de los rasgos lingüísticos y la estructura esquemática de los distintos géneros. De acuerdo a Rose y Martin [8], es importante que el docente alerte a sus alumnos acerca de qué rasgos léxico-gramaticales son propios de cada género para que ellos logren producir textos funcionales en diferentes contextos de uso. Por ejemplo, en el

³ Nuestra traducción

caso de géneros como los artículos o ensayos académicos, los alumnos deben ser capaces de utilizar nominalizaciones, lograr densidad léxica y establecer relaciones lógicas complejas entre las ideas. En cuanto a la estructura esquemática, también es necesario que el alumno identifique cuáles son las secciones obligatorias y que luego sea capaz de organizar sus textos en secciones, las que contribuirán para que el texto sea efectivo y cumpla con su propósito. Un conocimiento explícito tanto de los recursos lingüísticos como de la estructura de distintos géneros ayudará a los alumnos a tomar decisiones fundadas al escribir y, de esta manera, lograr textos acordes y apropiados a una situación comunicativa dada.

En síntesis, las propuestas que insisten en el conocimiento de los diversos géneros como vías para el desarrollo de la habilidad de la escritura enfatizan la necesidad del empleo de modelos o textos ejemplares como puntos de partida. Para la mayoría de estas propuestas, es aconsejable comenzar por el análisis de modelos, continuar con la ejemplificación y la escritura en conjunto con la guía del docente, y culminar con la escritura individual, la escritura por parte del estudiante o escritura propiamente dicha.

4. PROPUESTA UNIFICADORA PARA LA ENSEÑANZA DE ESCRITURA EN LENGUA EXTRANJERA

Existen aspectos beneficiosos en ambas maneras de abordar la enseñanza de la escritura y creemos que son estos aspectos los que pueden ser explotados por los docentes, más allá del enfoque general que decidan implementar en sus aulas.

4.1. Respetto de la escritura como proceso

4.1.1. Lo cíclico y recursivo de la actividad escrituraria

El hecho de que los estudiantes tengan la posibilidad de rever y reformular sus ideas iniciales les permite concebir la escritura como una actividad más real y cercana a la manera como se escribe en la sociedad y cultura contemporáneas. Generalmente un texto no queda terminado en la primera instancia en que nos decidimos a dejar consignadas nuestras ideas por escrito y comenzamos a redactarlo. Con frecuencia volvemos y releemos, "revisitamos," nuestras ideas hasta que nos sentimos medianamente satisfechos con su expresión.

4.1.2. La importancia de la revisión

El texto es siempre perfectible; siempre se puede mejorar. Esta característica está obviamente relacionada con la anterior, pero en la etapa de revisión se puede integrar un componente nuevo: un lector distinto del escritor. Generalmente no damos a conocer nuestro escrito al destinatario inmediatamente después de terminarlo, sin antes ponerlo a consideración de algún colega o un par lector para que nos brinde su opinión y nos haga sugerencias. Las actividades de revisión en las que participa un tercero proporcionan visos de autenticidad a la tarea de escribir.

4.1.3. La importancia que adquiere el escritor

Se reivindica la voz del sujeto que escribe; se pone a su disposición una zona de libertad de expresión que fomenta la creatividad. Existe un plus de tolerancia por parte del docente sobre los aspectos formales de los textos producidos por los estudiantes.

4.2. Respeto de la escritura basada en los géneros

4.2.1. Explicitación

Una de las ventajas principales de la escritura basada en géneros es su foco en la explicitación de los recursos lingüísticos y de las estructuras típicas de cada género. Esto le permite al docente diseñar actividades orientadas al manejo de géneros específicos. Por otro lado, a la hora de evaluar, esta explicitación permite al alumno y al docente por igual manejar no solo el mismo lenguaje sino también saber qué espera el uno del otro.

4.2.2. Contextualización

Se tienen en cuenta los géneros que probablemente los estudiantes deberán manejar en distintas situaciones reales para responder a necesidades concretas. En consecuencia, los materiales generalmente responden a usos contextualizados del lenguaje y provienen de comunicaciones escritas auténticas.

4.2.3. Aspecto práctico o utilitario

El entrenamiento en la redacción de distintos géneros le proporcionará al alumno las herramientas que le permitirán acceder más tarde a ámbitos académicos superiores y a campos laborales específicos. Numerosos estudiosos del tema [7, 9, 14-17] han destacado la importancia de este "poder" que brinda el saber escribir en los diversos contextos en los que una persona debe actuar y al que es más fácil integrarse si se ha tenido acceso a una instrucción explícita, guiada y con modelos que se emplean y circulan en la comunidad académica o profesional a la que se aspira ingresar.

5. CONCLUSIONES

Si bien este trabajo ha sido motivado y guiado por una preocupación por la enseñanza de la escritura en lenguas extranjeras, los aspectos que hemos destacado como beneficiosos para pensar y diseñar actividades en la enseñanza de la escritura y su evaluación son válidos tanto para la escritura en lenguas extranjeras como para la escritura en lengua materna. En ámbitos universitarios en los que los profesores pueden ejercitar ciertos niveles de autonomía en sus cátedras, creemos que reflexionar sobre las potencialidades que ofrece cada enfoque permitirá aplicar aquellas dinámicas, prácticas y tareas que sean más apropiados a los objetivos de los cursos, las necesidades de los alumnos y los tiempos con los que cuenta cada asignatura. Para concluir, creemos que son los objetivos y la naturaleza de la asignatura los que pueden ayudar al docente a determinar cuáles son los aspectos de cada enfoque que pueden o deben ser incorporados como prioritarios.

Referencias

- [1] Elbow, P. *Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process*. Oxford University Press, Second Edition, Oxford, 1981.
- [2] Flower, L. and Hayes, J. R. "The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem." En *The Writing Teachers Sourcebook*. Oxford University Press, Second Edition, New York, 1988.
- [3] Raimes, A. What unskilled writers do as they write: A classroom study of composing. *TESOL Quarterly*, 12(2): 29-258, 1985.
- [4] Soven, M. I. *Teaching Writing in Middle and Secondary Schools: Theory, Research and Practice*. Allyn and Bacon, Boston, 1999.
- [5] Zamel, V. *Writing: The Process of Discovering Meaning*. *TESOL Quarterly*, 16: 195-209, 1982.
- [6] Bhatia, V. K. *Worlds of written discourse: A genre-based view*. Continuum International, London, 2004.
- [7] Hyland, K. *Genre and Second Language Writing*. The University of Michigan Press, Ann Arbor, 2004
- [8] Rose, D. and Martin, J. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy of the Sydney School*. Equinox Publishing, Sheffield, 2012.
- [9] Swales, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press, Cambridge, 1990.
- [10] White, R. and Arndt, V. *Process Writing*. Longman, Harlow, 1991
- [11] Silva, T. "Second Language Composition Instruction: Developments, Issues, and Directions in ESL." En B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 11-23, 1990.
- [12] Rastrero Ruiz, M. *El Portafolio Reflexivo del Profesor como Herramienta para la Práctica Reflexiva: un estudio de caso*. Tesis de Maestría de la Universidad de Barcelona. Recuperada a partir de <http://www.mecd.gob.es>, 2007.
- [13] Hyland, K. and Hamp-Lyons, L. EAP: issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1): 1-12, 2002.
- [14] Hyland, K. Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12: 17-29, 2003.
- [15] Johns, A. M. Genre and Pedagogical Purposes. *Journal of Second Language Writing*, 4(2): 181-90, 1995.
- [16] Johns, A. M. The future of genre in L2 writing: Fundamental, but contested, instructional decisions. *Journal of Second Language Writing*, 20: 56-68, 2011.
- [17] Raimes, A. The Author Responds... *TESOL Quarterly*, 27(2): 306-10, 1993.